مجله زبانشناسی و گویش های خراسان ، سال یازدهم ، شماره ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۲۰

Doi: 10.22067/lj.v11i1.63562

نگاه فرهنگ‌شناختی به کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان: مطالعه موردی کتاب‌های موسسه دهخدا

طیبه گودرزی[1] **(کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان دانشگاه سمنان، سمنان، ایران)**
ابراهیم رضاپور[2] **(استادیار زبانشناسی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران، نویسنده مسئول)**
ابراهیم کنعانی[3] **(استادیارزبان و ادبیات فارسی دانشگاه کوثر بجنورد، بجنورد، ایران)**

صص: ۸۴-۶۱

چکیده

زبان فارسی یکی از ارکان هویت ایرانی است که در عصر گفت‌وگوی فرهنگی و دهکده‌ی جهانی مورد توجه خاص اســتادان، پژوهشــگران و علاقه‌مندان فرهنگ ایرانی در ســراســر جهان قرار گرفته‌ا ست. با این همه، رویکردهای متفاوت منابع آموزش زبان فار سی یکی از م شکلات پیش روی زبان‌آموزان و مدر سان این زبان ا ست. در این مقاله بر ا ساس الگوی نشانه شناسی فرهنگی مکتب تارتو، چگونگی بازنمایی فرهنگ ایرانی در سطح پایه و میانی کتاب‌های *خواندن و درک مطلب فار سی ویژه‌ی زبان‌آموزان غیرایرانی* برر سی شد. به این منظور برای ا ستخراج ن شانه‌های فرهنگی، ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ(بعد شعری، بعد بافت، بعد محتوا)، و رویکردهای سه‌گانه‌ی نشانه شناسی فرهنگی مکتب تارتو(رویکرد خود و نه دیگری، دیگری و نه خود، نه خود و نه دیگری)، مورد ملاحظه قرار گرفت. ســـپس برای اطمینان از نتیجه‌ی حا صل شده در آمار تو صیفی، فر ضیه‌ی پژوهش با ا ستفاده از کای دو تک متغیره(Chi-square Test) نیز بررســـی شـــد. در پایان نیز برای آموزش بعد بافت و محتوای فرهنگی در آموزش زبان دوم الگویی پیشنهاد گردید که طبق سازوکارِ آن، چنانچه تدوینگران متون آموز شی تمایل به ا ستفاده از رویکرد خود و نه دیگری دا شته‌با شند؛ لازم است از برجسته‌سازی ابعاد بافت فرهنگیِ خود بهره گیرند.

واژگان کلیدی: نشانه‌شناسی فرهنگی، مکتب تارتو، خواندن و درک مطلب فارسی،آموزش زبان فارسی، ابعاد فرهنگ

تاریخ دریافت : ۱۳۹۶/۰۱/۱۸ تاریخ پذیرش : ۱۳۹۶/۰۹/۲۰

پست الکترونیکی: 1. tbgoodarzi@gmail.com 2. abrahim_rezapour@semnan.ac.ir 3. ebrahimkanani@kub.ac.ir

۱- مقدمه

وجود رابطه‌ی تنگاتنگ دو مقوله‌ی زبان و فرهنگ باعث می‌شود که فرایند یادگیری زبان(که خود بخشی از فرهنگ است)، عرصه‌ی تعامل و روابط بین فرهنگی باشد. از آنجائی که مقایسه کردن، جزئی از طبیعتِ بشر است، زبان‌آموز نیز در طی فرآیند یادگیری یک زبان دوم/خارجی دائماً در حال مقایسه میان «خود[1]» و «دیگریِ فرهنگی[2]» می‌باشد. دشواری کار زبان‌آموز در آن است که باید سعی کند فضای فرهنگی دیگری را با رمزگان[3]ها و زیررمزگان[4]های مختلف و متفاوتش و روابطی که میان آنها وجود دارد، بشناسد و برای برقراری ارتباط زبانی، آنها را تا حدی درونی کند آقایی(۱۳۹۲). بنابراین از طرفی می‌توان میزان شناخت فرهنگ مورد نظر و مجموعه‌ی رمزگان‌های مختلف آن و ارتباط آنها با یکدیگر را تعیین‌کننده‌ی میزان توفیق در امر زبان‌آموزی قلمداد کرد و از طرف دیگر می‌توان به گفته‌ی حاجی رستملو(۱۳۸۶) آگاهی از فرهنگ «دیگری» را ارتقاء دهنده بینش نسبت به فرهنگ «خود» دانست. بر این اساس مواد آموزشی نیز نقش ویژه‌ای در امر یادگیری فرهنگ به‌عنوان یکی از مهارت‌های زبان‌آموزی و به تبع آن، یادگیری زبان مقصد بر عهده خواهند داشت. مواد آموزشی برای زبان‌آموزان، خصوصاً زبان‌آموزانی که در محیط زبانی مقصد حضور ندارند، از این نظر حائز اهمیتی دوچندان می‌گردد که در بسیاری از مواقع بخش قابل توجهی از آشنایی با فرهنگ مقصد و یادگیری آن، از طریق این مواد صورت می‌گیرد.

از پرکاربردترین و شاید مهم‌ترین مواد آموزشی، کتاب‌های آموزشی هستند. این کتاب‌ها را از دو جنبه‌ی آموزشی و فرهنگی می‌توان مورد توجه قرار داد. عموماً در بررسی‌ها به جنبه‌ی آموزشی بیشتر توجه می‌شود؛ از سوی دیگر می‌توان این کتاب‌ها را به عنوان متنی از یک فرهنگ در نظر گرفت که به نوعی درصدد تعامل با فرهنگی دیگر است؛ اغلب از این جنبه در پژوهش‌های آموزش زبان تحت عنوان «آموزش فرهنگ[5]» یاد می‌شود.

در زمینه‌ی تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی تاکنون چه در داخل و چه در خارج از ایران برای غیر فارسی‌زبانانی که با اهداف گوناگون به یادگیری زبان فارسی می‌پردازند،

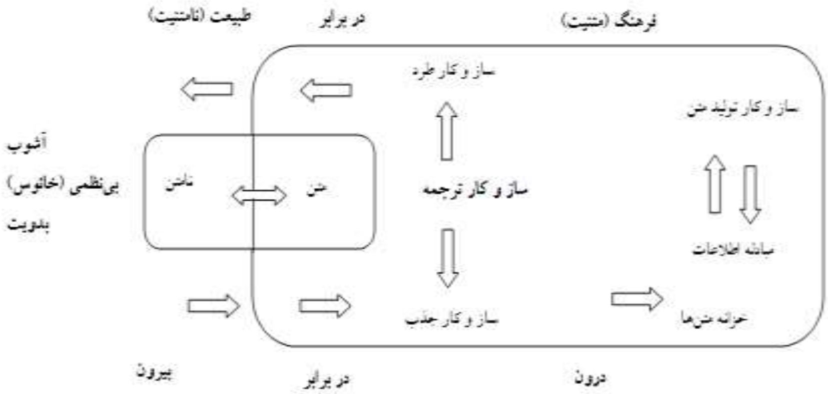
1. Cultural self
2. Cultural other
3. Code
4. Subcode
5. Cultural pedagogy

کتاب‌هایی تهیه و تدوین شده است. بنابر آنچه پیش از این گفته شد، این کتاب‌ها را می‌توان محصولاتی فرهنگی دانست که به نوعی سعی دارند بازتاب فرهنگ ایرانی باشند و زبان و فرهنگ ایران را به دیگری فرهنگی آموزش دهند. حال این پرسش به وجود می‌آید که آیا در کتاب‌های آموزش زبان باید فراگیران را با فرهنگ مقصد بمباران کرد یا علاوه بر فرهنگ خود، به فرهنگ دیگری نیز پرداخت؟ به طور خاص مسئله‌ی اصلی این است که کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان تا چه میزان تعامل فرهنگی را بین فرهنگ خود و دیگری رعایت کرده‌اند. هدف از این پژوهش آن است که فرهنگ و تعامل فرهنگی را در سطح پایه و میانی کتاب‌های *خواندن و درک مطلب فارسی ویژه‌ی زبان‌آموزان غیرایرانی*، انتشارات موسسه لغت‌نامه دهخدا و مرکز آموزش زبان فارسی، بررسی کرده و نشان دهد بازنمایی ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ بر اساس رویکرد نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو در این مجموعه‌ی آموزشی چگونه است؛ همچنین این مقاله سعی دارد سهمی در تلاش برای ارتقاء کیفی کتاب‌های آموزش زبان فارسی در جهان داشته باشد و بتواند با ارائه‌ی سازوکار آموزش فرهنگ، در کار تدوین متون آموزش زبان فارسی مورد ملاحظه قرار گیرد.

فارسی‌آموزان در اغلب موارد، دانش کافی مربوط به زبان را در اختیار دارند ولی به درستی و به اقتضای شرایط نمی‌توانند از آن بهره ببرند؛ که این امر از نداشتن دانش کافی درباره‌ی فرهنگ مقصد ناشی می‌شود. همین امر لزوم بررسی نشانه‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به عنوان زبان خارجی را روشن می‌سازد.

۲- مبانی نظری پژوهش: الگوی مکتب تارتو

در نشانه‌شناسی فرهنگی مرزی بین فضای آشنای خود و فضای متعلق به بیگانه کشیده می‌شود که از این فضا با عنوان سپهرنشانه‌ای یاد می‌شود و درونِ آن با نظم و هنجار و به اصطلاح کاسموس تعریف می‌شود و بیرونِ آن، با بی‌نظمی و آشوب و به اصطلاح خائوس(سجودی، ۱۳۸۸: ۱۴۳). به عبارت دیگر کارکرد ایدئولوژیکی هر فرهنگ، خود را اصل و دیگری را فرع تعریف می‌کند. در آموزش زبان دوم/خارجی نیز فرهنگ خود و فرهنگ دیگری خواهیم داشت و طبق الگوی مکتب تارتو در عمل با سه رویکرد مواجه هستیم:



نمودار۱. الگوی مکتب تارتو(سجودی، ۱۳۸۸: ۱٤٦)

«رویکرد اول «خود و نه دیگری» نامیده شده‌است و رویکردی است که تا حدی نمودار ۱ آن را نشان می‌دهد. این رویکرد با کارکرد هویت‌بخش و در نتیجه ایدئولوژیکی زبان سر و کار دارد. در این رویکرد، خودْ فرهنگی است و دیگری بدوی. رویکرد دوم «دیگری و نه خود» نامیده شده است و رویکردی است که دیگری را آرمانی می‌کند و از منظر دیگری به خود می‌نگرد. نمونه‌ای از این وضعیت را فانون(۱۹٦۷) در کتاب *پوست سیاه صورتک‌های سفید*، شرح می‌دهد که در آن سیاهپوست با درونی‌کردن زبان دیگری(زبان استعمارگر) در وضعیت «دیگری و نه خود» قرار می‌گیرد. نمونه‌ی پتر، سزاز روسیه، نیز در این مقوله جا دارد و اصولاً این الگو برای توصیف رابطه‌ی اسلاودوستان و پتر با فرهنگ غرب به وجود آمد. رویکرد سوم با عنوان «هم خود و هم دیگری» را رویکرد دیالکتیک نامیده‌اند. این رویکرد پیوسته در طی ارتباطات بین فرهنگی عمل کرده است و عامل محرک و پویایی‌های فرهنگی بوده است. در این رویکرد عقیده بر این است که فرهنگ مفهومی قائم به خود نیست، بلکه قائم به وجود دیگری فرهنگی است. سجودی(۱۳۸۸: ۱٤۹)» سجودی، ضمن تبیین این سه رویکرد، رویکرد چهارمی را نیز با عنوان «نه خود و نه دیگری» معرفی می‌کند که سویه‌ی دیگر رویکرد «هم خود و هم دیگری» است ولی در تحلیل‌های این مقاله لحاظ نشده است.

به دلیل گسترده بودن موضوع فرهنگ و نبودِ تعریف واحدی از آن، برای استخراج داده‌ها، رمزگان‌ها ذیل سه بعد از فرهنگ طبقه‌بندی شده‌اند. بعد فرهنگی آموزش زبان به صورت‌های گوناگون بروز می‌یابد؛ سه بعدِ کلی آن به نقل از ریسگر[1](۲۰۰۷: ۱۱٤) عبارتند از:

بعد محتوا[2] که با محتوای آموزش مرتبط است و ارتباطات فرهنگی و اجتماعی را شامل می‌شود و در گونه‌های مختلف متون و فیلم‌ها و نظایر آن به چشم می‌خورد. در این بعد، فرهنگ متعارف تصوراتی از کشورهای زبان مقصد است که برای تفسیر و بررسی به دانش‌آموزان عرضه می‌شود. با توجه به اهمیت این بعد به لحاظ ارتباطات اجتماعی و فعالیت‌های روزمره و جهت جلوگیری از بروز سوء تفاهم‌های فرهنگی و شوک فرهنگی[3] به آن توجه ویژه‌ای می‌شود.

بعد بافت[4] که در آن به ابعاد اجتماعی توجه می‌شود؛ ابعادی که کاربرد زبان و دانش اجتماعی فرهنگی را برای استفاده‌ی اجتماعی مناسب از زبان مد نظر دارد. در این‌جا فرهنگ بافتِ کاربرد زبان است؛ و به ویژه بافت‌هایی که در آن زبان مقصد زبان اول است بررسی می‌شوند. مانند آموزش استفاده از کنش‌های گفتاری مناسب یا آموزش بافت‌های فرهنگی از قبیل مهمانی‌ها، محل کار و غیره.

بعد شعری[5] که در آن به اشعار زبان توجه می‌شود؛ و فرهنگ در این بعد عبارتست از کاربردهای شعری و زیبایی شناختی زبان در صورت‌های نوشتاری و گفتاری.[6]

۳- پیشینه تحقیق

در این قسمت به معرفی و تحلیل مطالعات پیشین در زمینه‌ی نشانه‌شناسی فرهنگی، آموزش زبان و تاثیر فرهنگ و همچنین نشانه‌شناسی فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی پرداخته می‌شود. نشانه‌شناسی اگر همچون روش بررسی پدیدارها دانسته شود عمری طولانی دارد و پیشینه‌ی آن به رشد اندیشه‌های فلسفی و منطقی در یونان و هند باستان می‌رسد. «حدود یکصد

1. Risager
2. Content dimension
3. Cultural shock
4. Context dimension
5. Poetic dimension
٦. ر. ک. Risager(2007).

سـال پیش منطقدان و فیلسوف پراگماتیست آمریکایی چارلز سندرس پیرس[1] اصطلاح نشانگی[2] را به کار گرفت. پیرس در آخرین سـال زندگیش یعنی ۱۹۱٤ از اصـطلاح نشانه‌شناسی[3] استفاده کرد» (احمدی، ۱۳۹۳: ۷). پیش از او این واژه‌ی یونانی را جان لاک[4] به ســـال ۱٦۹۰ در پایان مهمترین کـار فلســـفی خود یعنی *رســـالـه‌ای در پژوهش نیروی فهم آدمی*[5] بـه کار برده بود. نشـانه‌شـناسـی آن سـان که پیرس در نوشته‌های پراکنده و نامه‌هایش به کار برد، دانشِ بررسی تمامی پدیدارهای فرهنگی اسـت که به نظام‌های نشـانه‌شـناسیک تعلق داشته باشند و به گفته‌ی اکو[6] اثبات این نکته است که «فرهنگ در بنیانِ خود ارتباط است».(همان :۹).

یکی از پژوهش‌هـای پیشـــین در زمینـه‌ی آموزش زبـان و تـاثیر فرهنـگ، تحقیقِ دارابی قـانع(۱۹۹٦) اســـت کـه بـا هدف بررســـی تأثیر مقدمات فرهنگی، به منزله‌ی فعالیت پیش از خواندن، در درک مطلب انگلیســـی، در حکم زبان خارجی در ســـطح مقدماتی و متوســـط و پیشـرفته، انجام شـده اسـت. او در نتایج تحقیق خود، تأثیر نداشـتن مقدمات فرهنگی در درک مطلب زبان‌آموزان را، در سطوح مقدماتی و پیشرفته و تأثیرگذاری در سطح متوسط متذکر شده اسـت. قدسـیان مقدم(۱۹۹۸)، ارزشیابی محتواهای فرهنگی دوره‌های آمادگی زبان انگلیسی در تدریس دوره‌ی پیش‌دانشـگاهی در ایران را بررسـی کرده اسـت. در این خصـوص محتواهای فرهنگی دو کتاب درسـی دوره‌ی پیش‌دانشـگاهی، با هدف ارزشـیابی آن‌ها بر مبنای مقوله‌های فرهنگی بررسـی و تحلیل شـده‌اند. جعفری‌پور(۱۹۹۹) به تأثیرات خنثی، مثبت یا منفی فرهنگ دانش‌آموزان دبیرسـتانی بر فرآیند یادگیری زبان انگلیسی در کلاس‌های عادی توجه کرده است. فرضـــیـه‌ی ابتـدایی وی تأثیرات منفی تفاوت‌های دو زبان فارســـی و انگلیســـی بر یادگیری دانش‌آموزان بوده که با شـیوه‌ی تحلیل خطاها به انجام رسـیده اسـت. او در بررسـی‌های خود، خطاهایی را که به خصـوص در سطح مقدماتی رخ می‌دادند، در مواردی ناشی از تداخل زبانی و در مواردی دیگر ناشـی از نقص کتاب‌های درسـی و شـیوه‌ی آموزش و نظایر آن برشـمرده است.

1. Charles Sanders Peirce
2. Semiosis
3. Semiotics
4. John Locke
5. An Essay Concerning Human Understanding
6. Umberto Eco

نشـــانه‌شــــناســـی فرهنگی نه از جهت موضـــوع، بلکه با توجه به روش و بیشـــتر به دلیل برخورداری از نوعی نگرش خاص، خود را از دیگر انواع نشـــانه‌شـــناســـی‌ها متمایز می‌کند. نامورمطلق (۱۳۸۹) معتقد اسـت همانند دیگر دانش‌های فرهنگی در جسـتجوی گزاره‌ای قطعی و عمومی نیسـت، بلکه با توجه به تنوع و تکثر پیکره‌ی مطالعاتی در صـدد دسـتیابی به نتایجی نسـبی و موردی است. نامورمطلق همچنین پس از نقد چهار نمونه از پوسترهای تبلیغاتی عنوان می‌کند که نشـانه‌شـناسـی فرهنگی به موضـوع فرهنگ محدود نمی‌شـود بلکه ضـمن گذر از دوگانه‌ی طبیعت و فرهنگ، هرچیز را فرهنگی می‌بیند و آنچه را توسـط انسان دریافت می‌شود در قلمرو مطالعه‌ی خود قرار می‌دهد.

در این راســتا، پژوهشــگران دیگر نیز همچون شــعیری و هاتفی، ماســیمولئونه[1]، پاکتچی، عباســـی، معین، مشـــایخی، رشـــیدی و امرایی نیز در *مجموعه مقالات نقدهای ادبی-هنری* به کوشــش امیرعلی نجومیان(۱۳۸۹)، با اســتفاده از مفاهیم نشــانه‌شــناســی فرهنگی، به بررســی متن‌هایی تصویری پرداخته‌اند.

سـجودی و همکاران(۱۳۹۰) در ادامه این سـیر پژوهشی، نگاهی گسترده‌تر را پیش گرفته و اقتبـاس فیلم ســـینمـایی *«کنعان»* از داســـتان کوتاه کانادایی *«تیر و تخته»* را با تکیه بر نظریه‌ی بینامتنیت در نشانه‌شناسی فرهنگی مورد مطالعه قرار داده‌اند. یافته‌های تحقیق آن‌ها حاکی از این اسـت که فیلم‌ساز برخی از وقایع و کنش‌های متن پیشین را که در سطح جهانی بی‌نشان بودند، در متن پسین تکرار کرده ولی آن‌ها را از لحاظ داستانی و فرهنگی تغییر داده است و بخش‌هایی را به صورت خلاقه به متن پسین افزوده است.

بشیر(۱۳۹۰) نیز بر مبنای رویکرد نشانه‌شناسی فرهنگی به تحلیل گفتمانی محتوای برخی از اخبار و گزارش‌های رســـانه‌های غربی در زمینه‌ی بازنمایی حجاب اســـلامی پرداخته و معتقد اسـت در طرح مسـائل مربوط به اسلام و مسلمانان به طور کلی، و مسئله‌ی «حجاب اسلامی» به شـکل ویژه، روش گفتمانیِ جدیدی برای تقابل «هویت اسـلامی» با «هویت غربی» بوجود آمده که در تلاش اســـت رویکرد «من و دیگری» در شـــیوه‌های جدید «غیریت ســـازی» بر مبنای «سیاست فرهنگی تفاوت» را نهادینه سازد.

1. Massimo Leone

پژوهش آقـایی(۱۳۹۲) یکی دیگر از پژوهش‌های مرتبط با نشـــانه‌شـــناســـی فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان فارسـی اسـت که با اسـتفاده از رویکرد نشـانه‌شـناسی فرهنگی نحوه‌ی بازنمایی رمزگان‌های پوشـــاک، خوراک، مکان و جنســـیت را در ارتباط با «خود» و «دیگری» فرهنگی در مجموعـه کتـاب‌هـای آموزش زبـان فارســـی به غیر فارســـی زبانان تألیف احمد صـفارمقدم بررسـی کرده اسـت. او مشـخصـه‌های سـوگیری، تکرار، حضـور و غیاب سوژه و بسـندگی رمزگانی را به عنوان مشـخصه‌های اصلی بازنمایی رمزگان‌های فوق شناسایی کرده و مورد تحلیل قرار داده است.

با توجه به پیشـــینه تحقیق می‌توان نتیجه گرفت که پژوهش حاضـــر، دارای جنبه‌ی انتقادی اسـت زیرا مطالعات فرهنگی در نهاد و سـرشـت خود، مطالعاتی انتقادی محسوب می‌شوند؛ بر همین اسـاس نگاه نشـانه‌شـناسـی فرهنگی نیز نگاهی انتقادی اسـت. اصـولاً انتخاب و بررسیِ موضوع، با رویکرد فرهنگی خود بخشی از انتقاد است. در این تحقیق نه به پوسترهای تبلیغاتی بلکه به متون آموزشِ خواندن فارسـی و انگلیسی به‌عنوان موضوعی فرهنگی نگاه شده و سعی می‌شـود متونِ دو مجموعه‌ی برگزیده، با رویکرد نشـانه‌شـناسی فرهنگی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرند.

٤- روش تحقیق

روش هر پژوهش بر اساس رویکرد نظری پژوهش تعیین می‌گردد. در نتیجه در این‌جا نیز باید به سراغ روشی رفت که نشانه‌شناسی فرهنگی در اختیارمان قرار می‌دهد. البته با چنین ملاحظه‌ای به روشی از پیش‌آماده در این رویکرد برنمی‌خوریم چراکه نظریه‌پردازان نشانه‌شناسی فرهنگی در آثار خود به روشی مشخص برای تحلیل متون اشاره نمی‌کنند و تحلیل‌هایی که بر اساس این رویکرد ارائه می‌شود نیز بر مبنای مفاهیمی نظیر خود و دیگری، سپهر نشانه‌ای، مرز، مرکز و حاشیه و غیره است که در این رویکرد مطرح شده و بنابراین از آن روشمندی خاص که به عنوان نمونه نشانه‌شناسان ساختارگرا و یا نشانه‌شناسان اجتماعی تصویر ارائه می‌کنند، در تحلیل‌های آنان خبری نیست. با این حال نشانه‌شناسی فرهنگی خود در تبیین موضوعش از رویکردهای دیگر نشانه‌شناسی نظیر ساخت‌گرایی نیز بهره برده است. از این رو به هیچ عنوان دور از ذهن نیست که در تحلیل متون بر اساس این رویکرد نیز بتوان از سایر روش‌های نشانه‌شناختی در چارچوب این رویکرد بهره گرفت. در این تحقیق سعی شده پس از تحلیل‌های

کیفی، صحتِ ادعای نگارندگان با تحلیل‌های کمی نیز آزمایش شود؛ لذا برای مشخص کردن معناداری تفاوت‌ها، فرضیه‌های پژوهش را با استفاده از آزمون کای دو تک متغیره (Chi-Square Test) نیز مورد بررسی قرار می‌دهیم.

جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر کتاب‌های خواندن و درک مطلب فارسی ویژه‌ی فارسی‌آموزان خارجی است نمونه‌ی مورد مطالعه در این مقاله کتاب‌های *خواندن و درک مطلب فارسی ویژه‌ی فارسی‌آموزان خارجی*(جعفری، نوابی، ابراهیمی، ۱۳۹۰) است که شامل سه مجلد پایه، متوسط و پیشرفته است. هر کتاب شامل هجده متن با موضوعات متنوع برای تقویت مهارت خواندن و درک مطلب در سطح مورد نظر است. علت انتخاب این کتاب‌ها این است که در مراکز آموزشی معتبر داخل و خارج از ایران تدریس می‌شوند؛ همچنین این مجموعه از سطح مقدماتی تا پیشرفته موجود است و بنابراین امکان بررسی و تحلیل و مقایسه مولفه‌های فرهنگی در هر سه سطح وجود دارد. ساختار کلی کتاب به این شکل است که ابتدا پرسش‌های پیش از خواندن مطرح می‌شود که باعث آشنایی زبان‌آموز با متن و واژگان به کار رفته در آن خواهد شد؛ پس از آن در بخش واژه‌های جدید زبان‌آموزان با واژه‌های جدید متن آشنا شده و برای خواندن متن آماده می‌شوند در بخش بعد، متنِ خواندن ارائه شده و سپس تمرین‌های درک مطلب و واژگان مطرح می‌شوند. بعد از تمرین‌ها یک بخش تکمیلی با عنوان خواندن بیشتر در نظر گرفته شده است. این بخش نسبت به متن اصلی بار فرهنگی بیشتری دارد و موضوعات آن شامل افسانه‌ها، زندگی روزمره، جشن‌ها و بعضی از آیین‌های جامعه‌ی فرهنگی-زبانی فارسی می‌باشد. بعد از هر شش درس تمرینات مرور به منظور مرور و تکرار درس‌های قبلی در نظر گرفته شده‌اند. این مجموعه کتاب‌ها مصور بوده و عکس‌هایی که برای هر درس انتخاب شده‌اند، به انتقال بار فرهنگی- معنایی درس‌ها کمک شایانی می‌کنند ولی در تحلیل‌های این پژوهش تصاویر لحاظ نشده‌اند و فقط متون نوشتاری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند.

به منظور تحلیل متون آموزش زبان فارسی، متون کتاب‌های پایه و میانی مطالعه گردید و رمزگان‌های فرهنگی در دو فرهنگ «خود» و «دیگری» با توجه به ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ از دیدگاه ریسنگر(بعد شعری، محتوا، بافت)، استخراج و سپس با استفاده از الگوی نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو تحلیل شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش بـا الگوگیری از مکتب تارتو ســه رویکرد فرهنگی با عنوان‌های «ایرانی و نه غیرایرانی»، «غیرایرانی و نه ایرانی» و «هم ایرانی و هم غیرایرانی» در کتاب‌های مذکور بررســی شده‌اند.

رویکردهای الگوی مکتب تارتو

همان‌طور که قبلاً ذکر شد، نشانه‌شناسی فرهنگی سه رویکرد نسبت به فرهنگ اتخاذ می‌کند و هر نوع تحلیلی اعم از متون مختلف در بافت‌های متفاوت را در قالب این ســه رویکرد انجام می‌دهد. رویکرد نخســت، رویکرد «خود و نه دیگری» اســت. این رویکرد با کارکرد هویت بخشـی و ایدئولوژیکی فرهنگ سـر و کار دارد. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، در این رویکرد خودْ فرهنگی است و دیگری بدوی.

بـا بررســی ۷۲ متن خواندن و درک مطلب در کتاب‌های خواندن و درک مطلب فارســی ویژه‌ی زبان‌آموزان غیرفارسـی‌زبان در سـطح پایه، بیست متن و در سطح میانی، چهارده متن از این رویکرد پیروی می‌کردند. به‌عبارت دیگر ٤٧/٢٢ درصد از کل متون این دو سطح با رویکرد مذکور نوشــته شــده است. به عنوان مثال در متن درس سوم به بازنمایی شکل خانه در فرهنگ خود در وجه درزمانی می‌پردازد که می‌توان آن را بازنمایی رمزگان مکان دانست.(شکل ۱)


در زمان قدیم خانه‌ها مثل الان نبودند. همه‌ی خانه‌ها یک حیاط[1] داشتند. در وسط حیاط یک حوض [2]کوچک وجود داشت و مردم دور این حوض‌ها گلدان‌های زیبایی می‌گذاشتند. گاهی‌اوقات خانه‌ها خیلی بزرگ بود و اتاق‌های زیادی داشت و در هر اتاق یک خانواده زندگی می‌کرد. آشپزخانه‌ها یا در زیرزمین و یا در قسمتی از خانه و دور از اتاق‌ها بود. خانواده‌ها پرجمعیت‌تر بودند و بیشتر باهم رفت و آمد می‌کردند. عروس‌ها معمولاً با مادرشوهر و پدرشوهر زندگی می‌کردند. خانواده‌ها معمولاً فرزندان زیادی داشتند، اما اکنون خانواده‌ها فرزندان کمتری دارند. زن‌ها بیشتر خانه‌دار بودند و بچه‌داری و آشپزی می‌کردند. خانه‌داری در گذشته برای زن‌ها خیلی سخت‌تر از حالا بود؛ چون وسایلی مثل ماشین لباس‌شویی و ظرف‌شویی و ... وجود نداشت؛ یا اگر بود فقط خانواده‌های ثروتمند این‌ها را داشتند. مردها در کارهای خانه کمتر به زن‌ها کمک می‌کردند و زن‌ها بیشتر کارهای خانه را انجام می‌دادند. در خانواده‌های قدیم امکاناتی مثل ماشین که الان همه دارند، وجود نداشت و مردم کمتر به مسافرت می‌رفتند. در گذشته وسایل سرگرمی مثل تلویزیون در خانه‌ها نبود؛ برای همین خانواده‌ها بیشتر دورهم جمع می‌شدند و باهم صمیمی‌تر بودند.

شکل ۱. نمونه‌ی متن رویکرد خود و نه دیگری (جعفری، نوابی، ابراهیمی،۱۳۹۳: ۳۰)

اگر بتوان فضا را به دو شکل طبیعی و مصنوع در نظر آورد، رمزگانِ مکان بخش مصنوع و در نتیجه فرهنگیِ فضا خواهد بود. به عبارت دیگر هر مکان حاصل فعالیتی معنادار بر روی فضایی طبیعی است. بنابراین می‌توان گفت توصیف ارائه‌شده از خانه در این متن، جلوه‌گر معنای زندگی فرهنگ خود است. سجودی(۱۳۹۰) معتقد است که رابطه‌ای دوسویه میان انسان و مکان وجود دارد؛ به عبارتی می‌توان گفت در درجه‌ی اول این انسان است که مکان را معنادار می‌کند اما در ادامه مکان نیز به انسان معنا و هویت می‌بخشد. علاوه بر این هر مکان به درون/ داخل و بیرون/ خارج تقسیم می‌شود؛ مانند داخل کشور/ خارج کشور، داخل شهر/ خارج شهر، داخل محله/ خارج محله، داخل خانه/ خارج خانه و غیره. اگر از طریق نشانه‌شناسی فرهنگی و با توجه به نمودار شماره۱ این بحث را پی بگیریم، درون یا داخل جایی تلقی می‌شود که دارای نظم و معناست و بیرون جایی که دچار بی‌نظمی، آشوب و بی‌معنایی. بازنمایی مکان در فرهنگ خود به این متن ختم نمی‌شود و علاوه بر نشان دادن الگوی معمولی خانه‌ی سنتی ایرانی و نیز سبک زندگی جمعی، به بازنمایی مکان‌های تاریخی، جاذبه‌های گردشگری و ورزشگاه‌های ایران قدیم نیز می‌پردازند. به عنوان مثال در درس چهاردهم کتاب پایه، متنی با عنوان «سفر به ارگ بم» گنجانده شده که به معرفی طبیعت کویری ایران پرداخته و آن را جاذبه‌ای گردشگری به دانشجوی غیرایرانی معرفی می‌کند. در ادامه درس پانزدهم کتاب پایه، بازار تهران را معرفی می‌کند. در این متن صراحتاً ذکر شده که بازارِ هر شهر نمایانگر فرهنگ آن شهر است بنابراین وجود مسجد و حمام در کنار همه‌ی بازارهای شهر مذهب و اعتقادات ساکنان آن را نشان می‌دهد.

در متونی که به معرفی ورزش از دیدگاه فرهنگ ایرانی-اسلامی پرداخته‌اند(شکل ۲)، مشاهده می‌شود که:

وَرزشِ باستانی یک وَرزشِ مُقَدَّس[۱] ایرانی است و جایی که در آن وَرزش می‌کنند، زورخانه نام دارد. این وَرزش، یکی از وَرزش‌های سُنَّتی و قَدیمیِ ایرانی است. بِسیاری از پَهلوانان مِثلِ پوریای ولی و غُلامرِضا تَختی که یادِ آنها همیشه در قَلبِ مَردُم است، پَهلوانی[۲] و جَوانمَردی[۳] را در همین زورخانه‌ها یاد گرفتند.

زورخانه جایی است که فَقَط مَردان در آن وَرزش می‌کنند. سَقفِ آن به شِکلِ گُنبَد[۴] است و درِ آن کوتاه است، برای این که وقتی تَماشاچیان و ورزشکاران به داخِلِ زورخانه می‌آیند، برای اِحتِرام به پَهلوانان خَم شوند. وَرزِشکاران در زورخانه به‌شکلِ دایِره می‌ایستَند و وَرزِش می‌کنند. در وَسَطِ این دایِره باتَجرُبه‌ترین وَرزِشکار، وَرزِش می‌کند. در زورخانه یک نَفَر شِعر می‌خوانَد و وَرزِشکاران با صدای موسیقی و خواندنِ او ورزش می‌کنند. کسی که در زورخانه شِعر می‌خوانَد، باید خوانَنده‌ی بِسیار خوبی باشد و شِعرهای مَذهَبی بخوانَد.

در زورخانه وَسایِلِ مُختَلِفی برای وَرزِش کردن وُجود دارد. این وَسایِل، شَبیه به وَسایِلِ جَنگی در زَمانِ قَدیم هستند. وقتی وَرزِشکاران در گودِ[۵] زورخانه با این وَسایِل وَرزِش می‌کنند، دُعا[۶] هم می‌کنند، برای همین این وَرزِش برای ایرانیان مُقَدَّس است.

وَرزِشکاران گاهی اوقات در زورخانه جَشن هم می‌گیرند. این جَشن برای پَهلوانانِ باتَجرُبه است، ولی گاهی‌اوقات هم با این جَشن برای پَهلوانانی که درآمدِ کافی ندارند و نمی‌توانند زِندگیِ خود را اِداره کنند، پول جَمع می‌کنند و با این کار به آنها کُمَک می‌کنند.

شکل ۲. نمونه‌ی متن رویکرد خود و نه دیگری (جعفری، نوابی، ابراهیمی،۱۳۹۳: ۱۰۰)

معماری سقف ورزشگاه سنتی ایران به شکل گنبد است و در ورودی ورزشگاه‌ها کوتاه ساخته شده تا روحیه‌ی پهلوانی، تواضع و فروتنی در ورزشکاران تقویت شود. در این متن علاوه بر رمزگان مکان، بر رمزگان جنسیت نیز تأکید شده است.

در تحلیل بازنمایی جنسیت ضروری است در ابتدا دو مفهوم جنس و جنسیت[۱] بازشناخته شوند: مفهوم جنس به جنبه‌ی زیستی هویّت انسان تعلق می‌گیرد، اما جنسیت چنین دلالتی ندارد بلکه مفهومی اجتماعی–فرهنگی است که در بستر زندگی اجتماعی و قراردادهای آن شکل گرفته است. از این رو نقش‌هایی که به واسطه‌ی چنین مفهومی معین می‌شود، همواره قابل تغییر است. امر در تاریخ جوامع مختلف نیز مشاهده می‌شود. «در متون آموزش زبان که عرصه‌ی مواجهه‌ی «خود» و «دیگری» است، بازنمایی جنسیت می‌تواند ابعاد تازه‌ای نیز به خود بگیرد»(آقایی، ۱۳۹۲: ۷۱). در واقع رمزگان جنسیت که خود همواره در ارتباط با شبکه‌ی پیچیده‌ای از رمزگان‌های مختلف قرار دارد، موقعیت‌هایی ایجاد خواهد کرد که هم از جنبه‌ی عام فرهنگی و هم از جنبه‌ی آموزش زبان قابل بررسی است.

1. Sex and Gender

در متن درس یازدهم که در رابطه با ورزش و سلامتی، فقط مردان در ورزش سنتی ایرانیان ورزش می‌کنند و وسایل این ورزش شبیه ابزارهای جنگ است و در مقابل در متن درس سوم، شغل خانم‌های ایرانی در فرهنگ «خود»، در وجه درزمانی، خانه‌داری معرفی می‌شود. در سطح میانی نیز با نشان دادن برشی از زندگی زنِ همسایه در متن درس اول، فعالیت‌های این خانم به ترتیب:

- رخت پهن کردن
- کار در آشپزخانه
- کشیدن غذا
- چیدن میز غذا
- جمع کردن میز غذا
- سرگرم کردن بچه‌ها
- رسیدگی به درس بچه‌ها
- شست و شو و نظافت

عنوان شده است. این سوگیری جنسیتی به سمت مردان در این متن نسبت به متون دیگر این مجموعه، به شکل پررنگ‌تری به چشم می‌خورد. در متن درس شانزدهم کتاب میانی درباره‌ی نقّالی و هنر داستان سرایی و پرده خوانی اطلاعاتی ارائه شده است و در آن ذکر شده که نقّال زن نیز در ایران وجود داشته است؛ در متن درس سوم کتاب پایه قصه‌گویی را به مادربزرگ نسبت می‌دهد. لذا با خواندنِ این متون رمزگان جنسیت در سپهر نشانه‌ای زبان مقصد زبان‌آموزان غیرایرانی، زنان را در قالبِ مسئولیت‌های ارائه شده خواهد ساخت.

در بازنمایی رمزگان‌های هنر مانند موسیقی و نقاشی نیز آن‌جا که به برجسته‌سازی خودْ می‌پردازد، استاد فرشچیان را معرفی کرده و بیان می‌کند که موضوع نقاشی مینیاتور در فرهنگ ایران عرفان و هنر است. در همان متن درس یازدهم نوع شعر و موسیقی هنگام ورزش سنتی ایران معرفی شده که باید از اشعار مذهبی انتخاب شود. لذا در فرهنگ ایرانی، ورزش را هم نه برای جسم بلکه برای تقدّس و به پیروی از توصیه‌ی پیشوایانِ دینی خود انجام می‌دهند.

در بازنمایی صنعت که یکی از رمزگان‌های فرهنگی در جوامع محسوب می‌شود متن درس هفدهم کتاب پایه، صنعت شیشه‌گری در ایران پس از اسلام و تأثیرات دین اسلام بر این صنعت را برجسته ساخته است.

در متن درس دوم کتاب میانی با عنوان «لباس در ایران باستان» به معرفی رمزگان پوشاک در فرهنگ خود پرداخته شده است. رمزگان پوشاک یا لباس را می‌توان یکی از پرکاربردترین و آشکارترین وجوه فرهنگی هر جامعه دانست. اگرچه کارکرد پوشاک در بنیادی‌ترین شکل آن حفاظت از بدن انسان در مقابل عوامل طبیعی و محیطی گوناگون است اما بدون تردید همواره پوشاک یکی از مهم‌ترین جنبه‌های فرهنگی جوامع انسانی به شمار می‌رفته است. امری که در زندگی روزمره‌ی انسان‌ها به شکلی دائمی و آشکار حضور دارد. بنابراین پوشاک را باید در زمره‌ی یک نظام نشانه‌ای و یکی از رمزگان‌های فرهنگی قرار داد و در نتیجه معناداری و معناسازی آن را در ارتباط با اجتماع انسانی و فرهنگ هر جامعه بررسی نمود.

در متن مذکور، شاهد بازنمایی پوشش «خود» در بعد درزمانی از دوره‌ی مادها تا کنون هستیم. همچنین شاهد ظهورِ پوشش متفاوت زنان و مردان و طبقات اجتماعی مانند کشاورزان، در سپهرنشانه‌ای زبان مقصد هستیم. مسلماً دایره‌ی پوشاک در دنیا بسیار گسترده‌تر از این بوده و دنیای مد و صنعت پوشاک و شرکت‌های معروف را دربرمی‌گیرد؛ اما پوشش‌هایِ دیگریِ فرهنگی که هم‌سو و هم‌جهت با فرهنگ ایرانی نیست نه تنها در حاشیه و مرز دیده نمی‌شود بلکه به کلی از سپهرنشانه‌ای طرد شده‌اند؛ زیرا پوشاکِ دیگری، به دلیل دیگری بودنش امکان بازنمایی در یک عرصه‌ی عمومی و سپهرنشانه‌ای ایرانی-اسلامی را ندارد و ممکن است در صورتِ جذب، قدرتِ مرکز سپهرنشانه‌ای را مورد تهدید قرار دهد. از طرف دیگر موقعیت‌هایی وجود دارد که رمزگانِ پوشاک در ارتباط با این موقعیت‌ها از معناسازی مؤثری برخوردار است در حالی‌که در این متن یا چنین موقعیت‌هایی به طور کلی وجود ندارد و یا در صورت وجود این موقعیت‌ها، بازنمایی پوشاک شامل آنها نمی‌شود. ایران به دلیل وسعت جغرافیایی در هر منطقه، پوشاک خاصی را می‌طلبد به عنوان مثال پوشاک مورد استفاده در موقعیت‌های بارانی یا برفی، مهمانی‌ها، در اماکن مذهبی و در مراسم مختلفی مانند جشن ازدواج، مراسم سوگواری و غیره نیز در این متن ذکر نشده است. همچنین بخشی از رمزگان پوشاک به صنعت پوشاک اختصاص دارد. از خرید و فروش پوشاک و مناسبات و آداب مختلفی که پیرامون آن شکل گرفته

مانند خرید لباس شب عید و خرید لباس مراسم عروسی تا دنیای مد و لباس افراد مشهور که همان‌طور که قبلاً ذکر شد، از بازنمایی آنها در این متن خبری نیست. در این متن بازنمایی پوشاک خود درزمانی، لااقل از لحاظ کمی از خود هم‌زمانی گسترده‌تر است.

همان‌طور که در جدول شماره یک مشاهده می‌شود، فراوانی متون فارسی با رویکرد برجسته‌سازی دیگریِ فرهنگی و حاشیه‌رانی خودِ فرهنگی، به شکل معناداری کم است و تنها در مجموع دو کتاب پایه و میانی کمتر از سه درصد کل متون را بخود اختصاص داده است.

جدول ۱. درصد و فراوانی میزان مطابقت کتاب‌های فارسی با الگوی نشانه‌شناسی فرهنگ

نشانه‌شناسی فرهنگ فارسی	کتاب پایه		کتاب میانی		کل (هر دو کتاب)	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
رویکرد خود و نه دیگری	۲۰	۵۵/۵٦	۱٤	۳۸/۸۹	۳٤	٤۷/۲۲
رویکرد دیگری و نه خود	۱	۲/۷۸	۱	۲/۷۸	۲	۲/۷۸
رویکرد هم خود هم دیگری	۱۵	٤۱/٤۷	۲۱	۵۸/۳۳	۳٦	۵۰
مجموع	۳٦	۱۰۰	۳٦	۱۰۰	۷۲	۱۰۰

حال به رویکرد ایرانی و نه غیرایرانی پرداخته می‌شود: درس هفتم کتاب پایه، اختراع چرخ خیاطی در انگلستان را نقطه‌ی عطف تغییر نوع زندگی و پوشاکِ مردم دنیا معرفی می‌کند و پس از ارائه‌ی تاریخچه‌ی کوتاهی از این اختراع در انگلستان، فرانسه و امریکا بیان می‌کند که چرخ خیاطی مسبب ساخته شدنِ ابزارهایِ دیگر مانند اتو و ماشین‌های خشک‌شویی در کشورهایِ دیگر قرار گرفت. در متن درس نهم کتاب میانی، فرهنگ روم و قدمت داشتنِ آموزش و پروش در این مکان برجسته شده و در مقابل ایران و سیستم آموزش و پرورش به حاشیه رانده شده است. یکی از دلایل این طرد، را می‌توان وجود سیستمی دانست که در فرهنگ خودی نیز، آن‌را آشوب می‌دانیم و هر سال با تغییراتی که اعمال می‌کنیم، دغدغه‌ی اصلاح این سیستم را داریم.

در بررسی رویکردِ هم ایرانی و هم غیرایرانی، نتایج زیر بدست آمد:

در متن درس سوم کتاب سطح میانی، تعریف زیبایی در فرهنگ خود و دیگری توأم با هم بررسی شده است. اما دیگری فرهنگی در این متن، فرهنگِ آفریقاست و به دنیا و صنعت پر زرق و برق غرب از مد و زیبایی اشاره‌ای نشده است. در این متن می‌خوانیم:

«... مثلا بینی پهن در کشور ما، ایران، زیبا نیست، ولی در کشور گینه نماد زیبایی و جذابیّت است. یا دندان‌های سفید و ردیف، زیبا هستند، ولی مردم در بعضی از کشورهای آفریقایی برای زیبایی، بیشترِ دندان‌ها را رنگ می‌کنند......»

در درس ششم همین کتاب زمانی‌که از *«قدرتِ اراده»* صحبت می‌شود، در بخشِ خواندنِ بیشتر، قدمت ورزش کوهنوردی را به کوه‌های آلپ که رمزگان مکانِ فرهنگ دیگری است؛ معرفی کرده و در ادامه با اشاره به داستان آرش کمانگیر، به برجسته‌سازیِ قدمت کوهنوردی در ایران و هدفِ ایرانیان از این ورزش پرداخته است؛ در این متنِ کوتاه یک بند به پرواز تیری که آرش از بالایِ کوه دماوند پرتاب کرد، اختصاص داده شده است. این نشان می‌دهد که این متن هر چند با رویکرد هم خود و هم دیگری نگاشته شده اما بیشتر سعی در برجسته‌سازی فرهنگ خود در مقابلِ دیگریِ فرهنگی داشته است.

در متن درس یازهم با عنوان «خرافات در فرهنگ‌های مختلف»، دیگریِ فرهنگی، شرق دور است و خرافاتِ کشورهای ژاپن، کره و چین درباره‌ی اعداد خوش‌یمن و بدیمن به تحریر درآمده و از طرفی باورهای ایرانیان مانند به تخته زدن، درکنار آن‌ها ذکر شده است که نشان می‌دهد نویسنده با انتخاب این متن رویکرد هم خود و هم دیگری را در نشانه‌شناسی فرهنگی در پیش گرفته است.

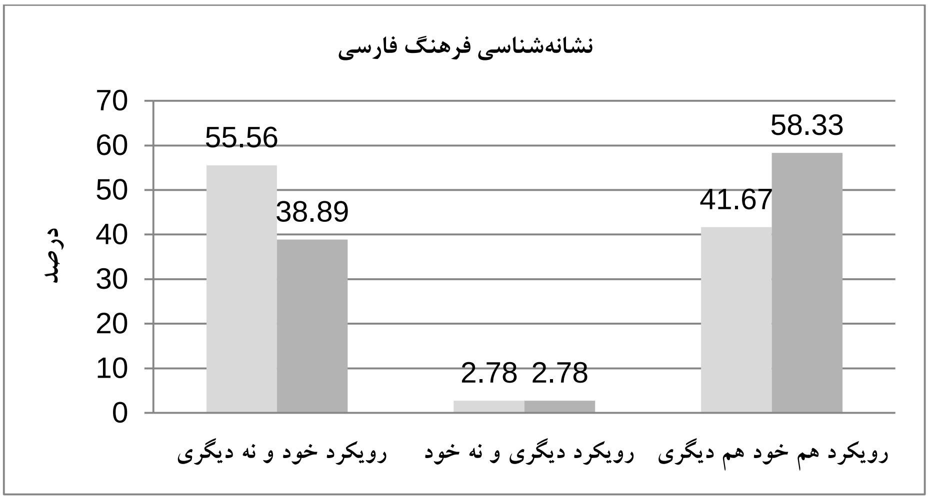
هر چند ایران به جرأت خود را یکی از تولیدکنندگان مطرح نفت در جهان می‌داند اما در بازنمایی رمزگانِ صنعت نفت در متن درس سیزدهم، رویکرد هم خود و هم دیگری دیده می‌شود؛ نویسنده با استناد به اسناد تاریخی و کاوش‌های باستان‌شناسی، امریکا، آفریقای شمالی و روسیه را در کنار مسجد سلیمان در ایران نام می‌برد.

هنگام ارائه‌ی محتوای آموزشی با عنوان *«انرژی»*، در درس سیزدهم کتاب میانی همزمان خود و دیگری در کنار یکدیگر نشان داده می‌شوند. در این متن پس از اشاره به داستان یکی از فراعنه‌ی مصر که معبدی ساخته بود که با طلوع خورشید درب(!) آن باز و با غروب خورشید

درب آن بسته می‌شد و نیز داستانِ ارشمیدس، مخترع بزرگ یونان قدیم، که ناوگان روم را با استفاده از انرژی خورشیدی به آتش کشید؛ می‌خوانیم:

«در ایران نیز معماری سنتی ایرانیانِ باستان، نشان‌دهنده‌ی توجه خاص آن‌ها در استفاده‌ی درست و مناسب از انرژی خورشید در زمان‌های قدیم بوده است.... کشور ایران به دلیل بهره‌مندی از انرژی خورشیدی در بین نقاط مختلف جهان در بالاترین رده‌ها قرار دارد. میزان تابشِ خورشید در ایران بالاتر از میزان متوسط جهانی است. در ایران به طور متوسط، سالیانه بیش از ۲۸۰ روز آفتابی گزارش شده است که بسیار قابل توجه است.»

در نمودار زیر به بررسی توصیفی میزان مطابقت محتوای متون کتاب‌های آموزش زبان فارسی با الگوی نشانه‌شناسی فرهنگی پرداخته می‌شود و برای آنها درصد بیان می‌گردد.



نمودار ۲. درصد توزیع انواع رویکردهای نشانه‌شناسی فرهنگی کتاب‌های فارسی

برای بررسی دقیق‌تر، از آزمون کای دو تک متغیره نیز استفاده می شود. در این آزمون به بررسی وجود تفاوت معنادار در کتاب پایه و کتاب میانی بین فراوانی‌های انواع رویکردهای سه‌گانه در نشانه‌شناسی فرهنگی (رویکرد خود و نه دیگری، رویکرد دیگری و نه خود، رویکرد هم خود هم دیگری) پرداخته می شود و فرضیه‌ی مورد آزمون به شرح زیر است:

H_0: بین توزیع انواع رویکردهای نشانه‌شناسی فرهنگی (رویکرد خود و نه دیگری، رویکرد دیگری و نه خود، رویکرد هم خود هم دیگری) در کتاب پایه و کتاب میانی، تفاوت معناداری وجود ندارد.

H_1: بین توزیع انواع رویکردهای نشانه‌شناسی فرهنگی (رویکرد خود و نه دیگری، رویکرد دیگری و نه خود، رویکرد هم خود هم دیگری) در کتاب پایه و کتاب میانی تفاوت معناداری وجود دارد.

بنابراین رد فرضیه صفر آماری (H_0) به این مفهوم است که بین توزیع انواع نشانه‌شناسی فرهنگی(رویکرد خود و نه دیگری، رویکرد دیگری و نه خود، رویکرد هم خود هم دیگری) در کتاب پایه و کتاب میانی تفاوت معناداری وجود دارد. لازم به ذکر است در آزمون کای دو تک متغیره از آماره‌ی کای دو (Chi-Square) و همچنین مقدار سطح معناداری (Sig) مربوط به آن جهت تصمیم گیری در مورد رد یا قبول فرضیه استفاده می شود و در صورتی فرضیه صفر (H_0) رد می شود که سطح معنی داری آزمون (sig) کمتر از ۰/۰۵ باشد ($sig < 0.05$). نتایج آزمون در جدول زیر نشان داده شده است:

جدول ۳. نتایج آزمون کای دو تک متغیره برای فرضیه ی اول- زبان فارسی

زبان فارسی	آماره کای دو (Chi-Square)	سطح معنی داری (Sig)	درجه آزادی
کتاب پایه	۱۶/۱۶۷	۰/۰۰۰	۲
کتاب میانی	۱۷/۱۶۷	۰/۰۰۰	۲

بر اساس جدول فوق، سطح معناداری آزمون در کتاب پایه و کتاب میانی برابر با ۰/۰۰۰ است که از ۰/۰۵ کمتر می باشد ($Sig = 0.000 < 0.05$) بنابراین با اطمینان ۹۵ درصد فرضیه صفر آماری (H_0) رد می‌شود و می توان گفت بین توزیع انواع رویکرهای نشانه‌شناسی فرهنگی (رویکرد خود و نه دیگری ، رویکرد دیگری و نه خود ، رویکرد هم خود هم دیگری) در کتاب پایه و کتاب میانی تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر متون آموزش زبان فارسی سعی می‌کنند به برجسته سازی فرهنگ خودی و حاشیه رانی فرهنگ غیر خودی بپردازند.

پیش‌تر در جدول توصیفی یک در متون آموزش زبان فارسی مربوط به کتاب پایه، «رویکرد خود و نه دیگری» دارای بالاترین درصد و در کتاب میانی، «رویکرد هم خود هم دیگری» دارای بالاترین درصد بودند. اما با بررسی هر دو کتاب و آزمون فرضیه، نتیجه‌ی فوق حاصل شد.

بازنمایی ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ

در جدول دو فراوانی و درصدِ ارائه‌ی ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ نشان داده شده است. به عنوان مثال در متن درس پنجم کتاب پایه که رمزگان فرهنگی خوراک را در فرهنگ خود معرفی می‌کند، از غذاهای سنتی مانند شله‌زرد و مرباهای ایرانی و آش و طرز طبخ آن صحبت شده است.

نشانه‌ی خوراک در همه‌ی فرهنگ‌ها دارای دو کارکرد است. در درجه‌ی نخست خوراک ضرورتی برای زندگی و بقا و یکی از نیازهای اولیّه‌ی انسان است و کارکرد دوم جنبه‌ی فرهنگی خوراک را در بر می‌گیرد. «خوراک به عنوان یک فعالیت معنی‌دار بر روابط اجتماعی تأثیر دارد؛ اعتقادات و دین را تثبیت و بسیاری از الگوهای اقتصادی را معین می‌کند و ناظر بر بخش بزرگی از گردش زندگی روزانه است»(فاستر و اندرسون[1]، ۱۳۹۰). حتی در مورد یک وعده‌ی غذایی ساده در فرهنگ‌های مختلف معانی مختلفی ساخته می‌شود. در فرهنگ ایرانی معنای خوردن نان و پنیر در وعده‌ی صبحانه و خوردن آن در وعده‌ی ناهار و همچنین در وعده‌ی شام تداعی‌گر معانی متفاوتی است. به نظر می‌رسد نشانه‌های خوراک در هر رسانه‌ای که بیان شوند، نقش متمایزکننده‌ی موقعیّت، ملیّت، قوم، جنسیت، طبقه‌ی اجتماعی، سن، شأن اجتماعی را دارند و تعیین‌کننده‌ی جایگاه قدرت و هم‌گرایی یا واگرایی اجتماعی‌اند»(سجودی، ۱۳۸۸: ۲۳٦). به این ترتیب در موقعیت‌هایی که با تعامل دو فرهنگ سروکار داریم، به یقین، یکی از کانون‌های توجه خوراک خواهد بود؛ تمایزاتی همچون خوراک ما و دیگری؛ خوراک در مقابل ناخوراک و حلال در برابر حرام و یا وعده‌ی غذایی متفاوت، آیین‌ها و آداب آشپزی و ابزار پخت‌وپز و همچنین آیین‌های خوردن یا نخوردن، رسوم مربوط به سفره و سفره‌آرایی‌ها و مواردی مانند اطعام و غذای نذری، خوراک جشن‌ها، سوگواری‌ها و مراسم و مهمانی‌های مختلف، پذیرش/ عدم پذیرش دعوت به غذا، مقوله‌ی تعارف، مهمان‌کردن یا شیرینی‌دادن و مقوله‌هایی همچون غذا یا نوشیدنی ملی و منطقه‌ای و همچنین تأثیراتی که رمزگان خوراک بر سایر رمزگان‌ها از جمله رمزگان زبان در هر فرهنگ می‌گذارد از انواع ضرب‌المثل و اصطلاحات مانند «نان آجر کردن»، «بوی قرمه‌سبزی دادن سر» و یا «نان‌آور خانه» تا نسبت دادن مزه‌ها و حالات تهیه‌ی غذا به خلق و خوی آدم‌ها مانند سرد، گرم، شیرین، ترشیده، بانمک، تند، جوشی و غیره. بنابراین مشخص

1. Foster, G.M. & Anderson, B.G.

است که رمزگان خوراک نقش بسیار مهمی در هر فرهنگ و در ارتباط با فرهنگ‌های دیگر ایفا می‌کند و متون آموزش زبان نیز خواه ناخواه نمی‌توانند چنین نقشی را نادیده بگیرند. اما در این میان به نظر می‌رسد مسئله‌ی اصلی چگونگی این بازنمایی باشد.

رمزگان خوراک، از جمله ابعاد محتوایی فرهنگ در نظر گرفته شـده است زیرا در هر سپهر نشـانه‌ای از جمله ابعادی است که به واسطه‌ی آن، تصوراتی از فرهنگِ زبان مقصد به زبان‌آموز منتقل می‌شـود. اهمیّت این بعد از فرهنگ در کارهایِ روزانه‌ی افراد مشخص می‌شود به عنوانِ مثال هنگامی که دیگری(در این‌جا زبان‌آموز)، در بافتِ رســتوران قرار گرفته و با منویِ غذا و نامِ غذاهای جدید مواجه می‌شـود. در این موقعیت، محتوایِ فرهنگیِ ارائه شده به وی، او را از شوک فرهنگی یا سردرگمی در انتخاب غذا رهایی می‌بخشد.

جدول ۳. درصد و فراوانی نحوه‌ی بازنمایی ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ در کتاب‌های آموزش زبان فارسی

ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ	کتاب پایه		کتاب میانی		کل (هر دو کتاب)	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
بعد شعری	۳	۲/۵۲	۰	۰	۳	۱/۳۳
بعد بافت	۳۷	۳۱/۰۹	۲۶	۲٤/۳	٦۳	۲۷/۸۸
بعد محتوا	۷۹	٦٦/۳۹	۸۱	۷٥/۷	۱٦۰	۷۰/۸۰
مجموع	۱۱۹	۱۰۰	۱۰۷	۱۰۰	۲۲٦	۱۰۰

در محتوایِ متن درس پنجم کتاب پایه، با عنوان «شـــام تولد» رمزگان خوراک به عنوان بعد محتوایی فرهنگ خود، بازنمایی شـده اسـت. در این درس جشن گرفتنِ تولد همراه با خوردنِ آش و کیک و تنقلات بیان شـده است. در متن دیگری از همین درس عنوان می‌شود که «مزه‌ی غـذا برای ایرانی‌ها خیلی مهم اســت. چاشـــنی‌ها و ادویه‌های مختلف غذاها را خوشـــمزه‌تر می‌کنند». این شکل از بازنمایی ، از طریق «خوراک خوشـمزه‌ی ایرانی» سعی می‌کند در جهت جذب بیشتر رمزگان‌های خوراک و به تبع آن سایر رمزگان‌های زبان و فرهنگ ایرانی در مقابل فرهنگ غرب و دیگریِ فرهنگی به طور عام، عمل کند. در واقع در این‌جا «دیگری» قرار است به واسـطه‌ی خوشمزگی غذای ایرانی که از طریق این بازنمایی القا می‌شود، به یادگیری زبان و فرهنگ ایرانی نیز ترغیب شود. در متن درس شـشـم همین کتاب، شب یلدا با خوردنِ آجیل و هندوانه و شـام دور هم، جشـن گرفته می‌شود و بعدِ شعری این متن در حافظ‌خوانی نمود پیدا

می‌کنـد. درس اول کتاب میانی دعوتِ «خانم همسـایه» از خانواده‌ی ماهان همراه با شـام و پذیرایی با «چند جور غذا» می‌باشـد. در متن درس دوم کتاب میانی نیز پدرِ همسـرِ رامین با او تماس می‌گیرد و می‌گوید برای تولدِ دخترش، شـام به منزل آن‌ها می‌آیند. در این نوع بازنمایی به لحاظ محتوای فرهنگی، زبان‌آموز درمی‌یابد که بر خلاف فرهنگ غرب که با سـرو نوشـیدنی یا اسنک جشن می‌گیرند؛ در فرهنگِ ایرانی معمولا جمع شدنِ خانواده و دوستان و آشنایان دور هم، با پذیرایی خوراک ایرانی و معمولاً صرف شام همراه است.

بنابراین همان‌طور که در الگوی نشـانه‌شـناسـی مکتب تارتو عنوان شده‌است؛ در کتاب‌های آموزش زبان فارسی، فرهنگ در مقابل نافرهنگ قرار می‌گیرد. فرهنگ درون و در سمت خودی و نافرهنگ که در واقع شامل فرهنگ‌های دیگر است، در بیرون وجود دارد و «دیگری» در نظر گرفته می‌شـود و در نتیجه در سمت درون یا خود، متنیت وجود دارد و زندگی در نظر معنادار و منظم است در مقابل در سمت بیرون و دیگری، طبیعت یا نامتنیت قرار می‌گیرد و در نتیجه با توجه به نمودار ۱ آن‌جا آشوب، بی‌نظمی و بدویت حکم‌فرماست.

۵-بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سـعی شـد با بررسـی متون آموزش زبان فارسی کتاب‌های خواندن و درک مطلـب، رویکردِ آن‌ها در نوع آموزش فرهنگ از طریق زبان تحلیل گردد سـپس الگویی برای ارائه‌ی ابعاد فرهنگِ «خود» پیشـنهاد گردید. همان‌طور که از داده‌های جمع‌آوری شـده از متون کتاب‌های مورد مطالعه برمی‌آید، ۴۷/۲۲ درصـد از کل متون آموزش زبان فارسـی از رویکرد «خود و نه دیگری» نشانه‌شناسی فرهنگی مکتب تارتو-مسکو پیروی می‌کنند؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت متون آموزش زبان فارسـی سـعی می‌کنند به برجسته‌سازی فرهنگ خودی و حاشیه‌رانی فرهنـگ غیرخودی بپردازنـد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت ماهیت گفت‌وگویی فرهنگ در این کتاب‌ها ضـعیف اسـت زیرا به شـکل معناداری به برجسـته‌سـازی فرهنگ خود پرداخته‌اند. آقایی(۱۳۹۲) نیز با بررسـی مجموعه‌ی دیگری از کتاب‌های آموزش زبان فارسـی به نتیجه‌ی مشابهی دست یافته است اما تمایز مقاله‌ی حاضر با پژوهش آقایی در نظر گرفتن ابعاد سه‌گانه‌ی فرهنگ و نیز استفاده از تحلیل‌های کمی و آماری در کنار تحلیل‌های توصیفی است.

از بین ابعاد مختلف فرهنگ، متون آموزش زبان فارسـی بعدِ محتوایی فرهنگ را که مربوط به هویّت و نگرش گویشـوران یک زبان نسـبت به «خود» اسـت، به مرکز سپهر نشانه‌ای جذب

کرده‌اند. از طرف دیگر، مولفان هر زمان که لازم دیده‌اند از دیگریِ فرهنگی سخن بگویند، سعی کرده‌اند تا نشـــانه‌های فرهنگیِ محتوایی هم‌ســـو و همگرا با فرهنگ خودی را به مرکز ســـپهر نشانه‌ای جذب نمایند و در هنگام بازنمایی ابعاد و نشانه‌های غیر هم‌سو، عمدتاً از ابعادِ بافت و موقعیتِ فرهنگ «دیگری» اســتفاده کرده‌اند. ضـــمناً با مقایســـه‌ی داده‌های گردآوری شـــده در حوزه‌ی ابعاد ســه‌گانه‌ی فرهنگ، روشن می‌گردد که متون فارسی در قریب به ۷۱ درصد از کل متون، به برجسته‌سازی محتوای فرهنگ «خود» پرداخته و ۲۷/۸۸ درصد از نشانه‌ها را به بافت‌ها و موقعیت‌های ارتباطی زبان اختصــاص داده اســت؛ گویی گویشــورانِ فارسی علقه و افتخاری قابل توجه نسبت به هویّت فرهنگی و پیشینه‌ی فرهنگ و تمدن خود دارند.

فرایند زبان‌آموزی با دو سپهر نشانه‌ای عمده سروکار دارد. سپهر نشانه‌ای زبان اول که زبان‌آموز آن را از فرهنگ خود درونی کرده و در اختیار دارد و سپهر نشانه‌ای فرهنگ دیگری که زبان‌آموز باید آن را از متون فرهنگ دیگری برای خود درونی کند. با شروع زبان‌آموزی و از طریق سازوکار جذب، خزانه‌ای از متون در داخل سپهر نشانه‌ای اول زبان‌آموز انباشته می‌شود که به تدریج با ادامه‌ی روند زبان‌آموزی این خزانه غنی‌تر می‌گردد و چنانچه رشد آن با جذب بیشتر رمزگان‌های ورودی ادامه پیدا کند، می‌توان انتظار داشت که سپهر نشانه‌ای کوچکی درون سپهر نشانه‌ای زبان‌آموز به عنوان سپهر نشانه‌ای زبان دوم شکل بگیرد؛ «چنین سپهری را می‌توان به جنینی تشبیه کرد که در صورت رسیدگی و مراقبت به خوبی رشد خواهد کرد و سرانجام متولد خواهد شد»(آقایی، ۱۳۹۲) و هر فرد به واســطه‌ی ارتباطی که با اجتماع دارد، آن را برای خود درونی می‌کند. اگرچه در هر حال سپهر نشانه‌ای تازه را باید سپهری کریول‌شده[1] محسوب کرد و شاید از این رو نتوان آن را سپهر نشانه‌ای زبان دوم آن‌گونه که شامل خصوصیات کامل سپهر نشانه‌ای دیگری فرهنگی باشد، در نظر گرفت.

همان‌طور که پیش‌تر ذکر شــد، بعد محتوای فرهنگ، بخشی از فرهنگِ زبان‌آموز است که به وجودش افتخار می‌کند. بنابراین تلاش تدوینگران متون آموزش زبان برای تشکیل سپهرنشانه‌ای جدید در این بعد، به ویژه در مراحل مقدماتی که زبان‌آموز حس می‌کند به او ضــربه‌ی فرهنگی وارد شــده اســت، نه تنها منجر به جذب نمی‌شــود بلکه ممکن اســت به دفع فرهنگ «دیگری» بیانجامد و نتیجه‌ی معکوس داشــته باشــد. طبق این سازوکار، چنانچه تدوینگران متون آموزشی

1. Creolized

تمـایل به اســـتفاده از «رویکرد خود و نه دیگری» در ســـطوح مقدماتی را دارند؛ می‌توانند از برجسته‌سازیِ ابعاد بافت در فرهنگ خود بهره گیرند.

در نهایت پیشــنهاد می‌شــود در مطالعات آینده، کتاب‌های سـطح پیشـرفته نیز بررسی گردد؛ همچنین به صـورت مقابله‌ای کتاب‌های آموزش زبان فارســی به غیر فارسی زبانان و کتاب‌های پر تیراژ آموزش زبان‌های آلمانی، انگلیســی و فرانسه مورد مطالعه و تحلیل قرار گیرند تا از این رهگـذر رویکردهای فرهنگ غرب، فرهنگ شـــرق، خاورمیانه و به طور مشـــخص، ایران در آموزش زبان بر محققان و مولفان و آموزگاران زبان دوم مشخص گردد.

کتابنامه

۱. احمدی، ب. (۱۳۹۳). *از نشانه‌های تصویری تا متن: به سوی نشانه‌شناسی ارتباط دیداری*. تهران: مرکز.

۲. آقایی، ح. (۱۳۹۲). *تحلیل فرهنگ و آموزش آن در برگزیده کتاب های آزفا از منظر نشانه شناسی فرهنگی*. تهران: پایان نامه برای اخذ مدرک کارشناسی ارشد در دانشگاه شهید بهشتی.

۳. بشیر، ح. (۱۳۹۰). *سیاست فرهنگی تفاوت در بازنمایی حجاب اسلامی در رسانه‌های غربی*. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، شماره۳، صص ٤٥-٦٩.

٤. جعفری، ف. نوابی، ا. (۱۳۹۳). *خواندن و درک مطلب فارسی ویژه ی زبان آموزان غیر ایرانی (کتاب میانی)*. تهران: موسسه لغت نامه دهخدا و مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی.

۵. جعفری، ف. نوابی، ا. ابراهیمی، ح. (۱۳۹۰). *خواندن و درک مطلب فارسی ویژه ی زبان آموزان غیر ایرانی(کتاب پایه)*. تهران: موسسه لغت نامه دهخدا و مرکز بین المللی آموزش زبان فارسی.

٦. حاجی رستملو، ق. (۱۳۸٦). *جایگاه فرهنگ در آموزش زبان های خارجی*. *مجله علوم انسانی*, صص ۱۳۹-۱٥٤.

۷. سجودی، ف. (۱۳۸۸). *ارتباطات بین فرهنگی: ترجمه و نقش آن در فرآیندهای جذب و طرد*. در فرزان سجودی، نشانه‌شناسی: نظریه و عمل، تهران: نشر علم.

۸. سجودی، ف. (۱۳۸۸). *ارتباطات بین فرهنگی: رویکرد نشانه‌شناختی*. تهران: نشر علم.

۹. سجودی، ف. (۱۳۸۸). *چالش در لایه‌های متن: مسجد امام اصفهان*. در فرزان سجودی، نشانه‌شناسی: نظریه و عمل، تهران: نشر علم.

۱۰. سجودی، ف. (۱۳۸۸). *درآمدی بر نشانه‌شناسی خوراک: بررسی نمونه‌ای از گفتمان سینمایی*. در فرزان سجودی، نشانه‌شناسی: نظریه و عمل، تهران: نشر علم.

۱۱. سجودی، ف. (۱۳۸۸). *کدام نشانه؟ کدام نشانه شناسی؟*. تهران: نشر علم.

۱۲. سجودی، ف. عروجی، ن. فرحزاد، ف. (۱۳۹۰). *بررسی روابط بینامتنی در ترجمه بینانشانه ای فیلم «کنعان» از داستان کوتاه «تیر و تخته». نشریه مطالعات تطبیقی هنر*, صص ۷۷–۸۸.

۱۳. فاستر و اندرسون (۱۳۹۰). *غذا در یک متن فرهنگی*. ترجمه‌ی رویا آسیایی، در تارنمای انسان‌شناسی و فرهنگ.

۱٤. میردهقان، م. طاهرلو، ف. (۱۳۹۰). *تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.* ادبیات پارسی معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، صص ۱۱۵–۱۳۱.

۱۵. نامورمطلق، ب. (۱۳۸۹). *نشانه شناسی و فرهنگ. مجموعه مقالات نقدهای ادبی هنری.* تهران: سخن.

۱٦. نجومیان، ا. (۱۳۸۹). *نشانه‌شناسی فرهنگ(ی)*. تهران: سخن.

17. Brown, D. (2007). *Principals of Language Learning and Teaching, 5th ed.* NY: pearson Education.
18. chakir, I. (2006). *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching*. Turkish Online Journal of Distance Education, article 12.
19. Darabighane, H. (1996). *the Effect of Cultural Introduction on EFL Reading Comprehension.* Tehran: MA Dissertation in Tehran University.
20. Fanon, F. (1967). *Black Skin, White Masks*, New York: Grove Press.
21. Ghodsianmoghadam, F. (1998). *Cultural Evaluation of Preparatory English Courses at High-School Stage in Iran.* Tabriz: MA Dissertation in Islamic Azad University of Tabriz.
22. Jafaripoor, H. (1999). *the Effect of Iranian Culture and Language on Learning English as Foreign Language.* Tabriz: MA Dissertation in Tabriz University.
23. Levinson, S. (2003). *"Language & mind: Let's Get the Issues Straight!"* in D. Gentner & S. Goldwin-Meadow (eds.) Language in Mind: Advances in the Study of Language and Cognition, Cambridge, MA: MIT Press.
24. Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy.* From a National to a Transnational Paradigm, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.